

Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart?

Rathmann, Katharina; Vockert, Theres; Herke, Max; Jochmaring, Jan; Hurrelmann, Klaus; Richter, Matthias

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rathmann, K., Vockert, T., Herke, M., Jochmaring, J., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 13(2), 129-144. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.01>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart?

Katharina Rathmann, Theres Vockert, Max Herke, Jan Jochmaring, Klaus Hurrelmann, Matthias Richter

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen der Beschulungsart in Förder- oder (integrativen) Regelschulen. Datenbasis bildet das Nationale Bildungspanel (NEPS) mit 5.388 SchülerInnen der 7. Klassen (n=375 mit Förderbedarf, davon n=91 in integrativen Regelschulen; n=5.013 ohne Förderbedarf). In hierarchischen Regressionsanalysen wurde als abhängige Variable die Lebenszufriedenheit unter Kontrolle des Alters und Geschlechts sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt und des Migrationshintergrundes analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch einer integrativen Regelschule für SchülerInnen mit Förderbedarf mit einer niedrigeren Lebenszufriedenheit einhergeht im Vergleich zu jenen, die eine Förderschule besuchen. Die Ergebnisse heben damit die Bedeutung der Förderschule für die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf hervor.

Schlagwörter: Förderschule, Lebenszufriedenheit, Schulklima, schulisches Wohlbefinden

Life satisfaction among students with special educational needs: Are there differences between different school settings?

Abstract

This study examines differences in life satisfaction among students with and without special educational needs (SEN) in regular or special educational needs schools. Data was obtained from the German National Educational Panel Study (NEPS), with n=5,388 seventh grade students (n=375 with SEN, among them n=91 students with SEN in regular schools; n=5,013 without SEN). Hierarchical linear modelling was applied, using life satisfaction as dependent variable, controlling for age and gender as well as migration background and number of books at home. Students with SEN, attending special educational needs schools, report higher life satisfaction compared to students with SEN in regular schools. The results highlight the importance of special educational needs schools for students' life satisfaction.

Keywords: schools for students with special educational needs, life satisfaction, school climate, academic wellbeing

1 Einleitung und Fragestellung

Die Schule ist für die Leistungsentwicklung, aber auch für das subjektive Wohlbefinden und die psychosoziale Entwicklung der SchülerInnen von zentraler Bedeutung (*Bilz* u.a. 2016; *Bilz/Melzer* 2008; *Rathmann* u.a. 2016). Gerade vor dem Hintergrund der im Jahr 2009 verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention liegen die Bemühungen in Deutschland darin, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im Folgenden: Förderbedarf) nicht mehr in Förderschulen, sondern zunehmend in Regelschulen zu integrieren und gemeinsam mit SchülerInnen ohne Förderbedarf zu unterrichten (*BRK* 2008). Die Anzahl von SchülerInnen mit Förderbedarf ist in den vergangenen Jahren dennoch ansteigend. Dies liegt daran, dass Förderschulen nach wie vor Bestand haben und bei einer zunehmenden Zahl von SchülerInnen ein Förderbedarf diagnostiziert wird. Während die differenziellen Lernumwelten der Regelschulen (Haupt-, Real- und Gesamtschulen häufig im Vergleich zum Gymnasium) bereits vielfach beschrieben und ihre Bedeutung für insbesondere die leistungsbezogene und psychosoziale Entwicklung von SchülerInnen aufgezeigt wurde (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006; *Bos/Müller/Stubbe* 2010; *Quenzel/Hurrelmann* 2010), sind Unterschiede im Wohlbefinden zwischen den Beschulungsarten (d.h. separat oder integrativ¹) von SchülerInnen mit Förderbedarf nur selten untersucht worden (*Schwab* u.a. 2015).

2 Forschungsstand

Die Integration von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen wurde insbesondere hinsichtlich der schulischen Leistungen und Leistungsentwicklung vielfach untersucht (*Kocaj* u.a. 2014; *Kuhl* u.a. 2015). SchülerInnen mit Förderbedarf, so zeigen zahlreiche nationale und internationale Studien, profitieren von leistungsheterogeneren Lerngruppen in integrativen Regelschulen (*Kocaj* u.a. 2014; *Ruijs/Peetsma* 2009) und von höheren Leistungsanforderungen der Lehrkräfte (*Hornstra* u.a. 2010). So werden die schulischen Leistungen durch eine stärkere Orientierung am schulischen Fortschritt aller SchülerInnen in integrativen Regelschulen gefördert, jedoch gehen eine Reduzierung des Unterrichtstempos und eine repetitive Unterrichtsführung, wie sie in Förderschulen häufig vorzufinden ist, mit weniger günstigen Kompetenzentwicklungen einher (*Baumert* u.a. 1986; *Wocken* 2007, 2005; *Wocken/Gröhlich* 2009). Auf der anderen Seite gewährleiste eine separate Beschulung von SchülerInnen in Förderschulen eine Vereinheitlichung von Lernbedingungen und Leistungsentwicklungen sowie die Berücksichtigung spezieller Bedürfnisse der FörderschülerInnen, um diese optimal zu fördern. Vielfach wurde die These aufgestellt, dass durch homogene Lerngruppen in Förderschulen ein „Schonraum“ für diese SchülerInnen entstehe, der Vergleiche mit der Referenzgruppe institutionell erschwere (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006; *Kocaj* u.a. 2014). Im Kern besagt die „These des Schonraums“ (*Schumann* 2007), bezugnehmend auf die Bezugsgruppentheorie, dass die SchülerInnen den Schonraum der Förderschule benötigen, da nur dort ein positives Selbstkonzept in einer vermeintlich homogenen Bezugsgruppe entwickelt werden kann. Andere AutorInnen (*Hänsel* 2016; *Schumann* 2007; *Wocken* 2007, 2005) legen allerdings dar, dass die Förderschule auch als „Schonraumfalle“ fungieren könne, da sich der Schon-

raum-Effekt im Laufe der Schulzeit abschwächt und sich das positive Selbstbild relativiert. *Schumann* (2007) weist in diesem Zusammenhang in ihrer Studie darauf hin, dass die Überweisung bzw. Beschulung in der Förderschule als Effekt der sozialen Ausgrenzung, Beschämung und verweigerten Anerkennung von den betreffenden SchülerInnen wahrgenommen wird.

Bisherige Studien weisen zudem darauf hin, dass sich die soziale Teilhabe und Partizipation zwischen SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen und Förderschulen unterscheiden. Sie zeigen beispielsweise, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulklassen eine geringere soziale Partizipation aufweisen (*Bossaert* u.a. 2013; *Koster* u.a. 2010), weniger akzeptiert werden als ihre MitschülerInnen ohne Förderbedarf (*Huber/Wilbert* 2012), eine geringere Interaktion mit MitschülerInnen ohne Förderbedarf besteht (*Pijl* u.a. 2011) sowie seltener Freundschaften zwischen SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu finden sind (*Frostad/Mjaavatn/Pijl* 2011). In Anlehnung an die Bezugsgruppentheorie gehen mit der integrativen Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf darüber hinaus häufig Vergleiche mit der Referenzgruppe der SchülerInnen ohne Förderbedarf einher (*Bos/Müller/Stubbe* 2010), die sich teilweise in einem geringeren schulischen Selbstkonzept und einer schlechteren LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung insbesondere von leistungsschwachen SchülerInnen mit Förderbedarf widerspiegeln (*Bakker/Bosnian* 2003; *Ruijs/Peetsma* 2009). Andere Studien berichten dagegen ein höheres Selbstkonzept, soziale Akzeptanz und geringeres Problemverhalten von SchülerInnen mit Förderbedarf in Integrationsklassen (*Ruijs/Peetsma* 2009; *Wiener/Tardif* 2004).

Weiterhin untersuchten bisherige Studien das schulische Wohlbefinden, beispielsweise in Form der Zufriedenheit mit der Schule, von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf (*McCoy/Banks* 2012; *Schwab* u.a. 2015; *Venetz* 2015; *Venetz* u.a. 2010). Das schulische Wohlbefinden wird in diesem Zusammenhang häufig als eine Teilkomponente einer erfolgreichen Integration und somit sozialer Teilhabe von SchülerInnen mit bzw. ohne Förderbedarf gesehen (*Schwab* u.a. 2015). Allerdings fallen die Ergebnisse nicht eindeutig aus (*Banks/McCoy* 2013; *McCoy/Banks* 2012). Weiterhin variiert das schulische Wohlbefinden zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten (z.B. Lernen, emotional und soziale Entwicklung, Sprache, körperlich und motorische Entwicklung) zu Ungunsten der SchülerInnen der sogenannten unspezifischen Behinderungsarten, d.h. hier der Förderschwerpunkte Lernen sowie emotional und soziale Entwicklung (*McCoy/Banks* 2012). Demnach rücken erst jüngere Forschungsarbeiten auch das Wohlbefinden im Bereich der Schule (häufig in Form der Schulzufriedenheit operationalisiert), von Heranwachsenden mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen in den Mittelpunkt der Betrachtung (siehe u.a. *Schwab* 2014; *Schwab* u.a. 2015).

Zweifelsohne handelt es sich bei dem subjektiven Wohlbefinden um ein mehrdimensionales Konstrukt (*Hascher/Edlinger* 2009), das neben affektiven (z.B. [Schul-]Freude) auch physiologische Komponenten (z.B. psychosomatische Auffälligkeiten) und kognitive Komponenten (z.B. Schul- oder Lebenszufriedenheit) umfasst (*Bullinger* 2009). Die Lebenszufriedenheit wird dabei als globale (d.h. das aktuelle Leben im Ganzen betreffend), vorwiegend kognitive Einschätzung des eigenen Lebens betrachtet (*Danielsen* u.a. 2009). Die kognitive Komponente umfasst zusätzlich Einschätzungen der Zufriedenheit mit bestimmten Bereichen, wie beispielsweise die Zufriedenheit mit der eigenen Person, der Familie, der Arbeit bzw. der Schule (*Long/Huebner* 2014). Mittlerweile hat sich international die Verwendung von drei Faktoren zur Erfassung des subjektiven Wohlbefindens herauskristallisiert: Positiver und negativer Affekt sowie Lebenszufriedenheit (*Die-*

ner 2012), die ebenso im Schulalter herangezogen werden und teils in engem Zusammenhang mit der Schulleistung (Steinmayr u.a. 2016) oder dem Klassenklima (u.a. Eder 2007) stehen.

In Abgrenzung zur Studie von Schwab u.a. (2015), die den Fokus auf die Schulzufriedenheit legte, rückt die vorliegende Analyse die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in den Vordergrund des Interesses, um die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf im Vergleich der Beschulungsarten analysieren und darstellen zu können. Aus anderen Surveys mit SchülerInnen in Deutschland, wie u.a. der Health Behavior in School-aged Children (HBSC)-Study (Bilz u.a. 2016), ist bekannt, dass die Lebenszufriedenheit einen sensiblen Indikator des Wohlbefindens darstellt, der gerade im Schulalter erste Hinweise auf Unwohlsein oder psychische Beschwerden der SchülerInnen geben kann. Zudem gilt das Wohlbefinden von Heranwachsenden mit Förderbedarf ganz allgemein als einer der „zuverlässigsten Indikatoren für eine gelingende oder misslingende pädagogische Integration in der Schule“ (Haeberlin u.a. 1989).

Anzumerken ist zudem, dass die Lebenszufriedenheit – als ein Indikator, der sich ganz allgemein auf das gesamte Leben und damit auf alle Lebensbereiche bezieht – auch eng im Zusammenhang mit anderen „außerschulischen Faktoren“ steht. Konstant zeigen hier Studienergebnisse anhand von Daten aus repräsentativen Kinder- und Jugendsurveys, dass beispielsweise die Lebenszufriedenheit von Mädchen (im Vergleich zu Jungen) und Kindern mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund) niedriger ausfällt. Insbesondere ein niedriger sozioökonomischer Status (beispielsweise ein niedriger Bildungshintergrund und ein unterdurchschnittliches Einkommen im Haushalt) sowie der Besuch einer anderen Schulform als dem Gymnasium – also eine „statusniedrigere“ Schulform (d.h. Haupt-/Gesamt- und, wenn in den Daten vorhanden, auch Förderschulen) – ist mit einer statistisch signifikant niedrigeren Lebenszufriedenheit assoziiert (z.B. Heilmann u.a. 2017, Moor/Richter 2012, Rathmann u.a. 2018).

Allerdings, so machen bisherige Studienauswertungen deutlich, sind Förderschulen und SchülerInnen mit Förderbedarf häufig nicht Bestandteil der Stichprobe in Kinder- und Jugendsurveys, weswegen Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf im deutschen Schulsystem bislang unberücksichtigt blieben. Auch die Frage, welche Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf, die eine separate Förderschule besuchen, im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in integrativen Regelschulen bestehen, wurde bislang nicht beantwortet (Ruijs/Peetsma 2009; Venetz 2015).

Bereits bestehende Kinder- und Jugendsurveys (bspw. Die „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-Studie oder der „Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS)“) erheben zwar zahlreiche Merkmale des subjektiven Wohlbefindens, erfassen diese jedoch nicht oder nur eingeschränkt bei SchülerInnen mit Förderbedarf bzw. an Förderschulen. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) erhebt seit 2010 neben der schulischen Leistungsentwicklung in unterschiedlichen Fächern auch soziale und schulische Merkmale sowie Indikatoren der Gesundheit und des subjektiven Wohlbefindens in Form der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen an Regelschulen und Förderschulen in Deutschland. Dadurch ist es möglich, erstmals Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf differenziert nach dem besuchten Schulsetting zu analysieren. Durch diese Betrachtung ist es möglich, Unterschiede in der allgemeinen Lebenszufriedenheit zu ermitteln, die Hinweise auf zielgruppenspezifische Maßnahmen an Regelschulen und Förderschulen für SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf

generieren könnten. Im Vordergrund des Beitrags steht folgende Fragestellung: Welche Unterschiede zeigen sich in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Förderschulen im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen?

3 Hypothesen

In Anlehnung an die Schonraumthese und die Bezugsgruppentheorie ist zu erwarten, dass 1) FörderschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen. Diese Hypothese basiert auf der Annahme, angelehnt an die Bezugsgruppentheorie, dass sich der geschützte Raum der Förderschule und das homogenere Lernumfeld der Kleingruppe positiv auf die subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit der FörderschülerInnen auswirken. Bei FörderschülerInnen ist der Leistungsdruck geringer und es entfällt der Vergleich mit leistungsstärkeren MitschülerInnen. Diesem Leistungsdruck hingegen sind SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen ausgesetzt und dieser könnte sich bei ihnen negativ auf die Lebenszufriedenheit auswirken. Weiterhin ist anzunehmen, dass 2) RegelschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen. Diese Annahme liegt darin begründet, dass sich der dauerhafte Leistungsvergleich mit zumeist leistungsschwächeren SchülerInnen mit Förderbedarf in der Regelschule positiv auf die Lebenszufriedenheit der RegelschülerInnen auswirkt. Zudem ist 3) davon auszugehen, dass RegelschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit als FörderschülerInnen berichten, da sie aufgrund des familiären sozioökonomischen Hintergrunds zu den ressourcenstärkeren Kindern zählen, was – wie oben dargestellt – positiv mit der Lebenszufriedenheit assoziiert ist.

4 Methode

4.1 Datenbasis

Datenbasis bildet die Startkohorte 3 (Welle 3, 7. Klasse, 2012) des NEPS (*Blossfeld/Roßbach/Maurice* 2011). Die Stichprobenziehung erfolgte über alle Schulen und Schulformen der 16 Bundesländer hinweg, welche die Grundgesamtheit definieren. Durch die mehrstufige, stratifizierte Strichprobenziehung mit Berücksichtigung von Schultyp, Region und anderen Charakteristiken ist die Erhebung repräsentativ für die Bundesländer und die gesamte Bundesrepublik Deutschland (*Aßmann* u.a. 2011). Die SchülerInnen wurden per Fragebogen in ihren Schulen befragt. Die in dieser Untersuchung verwendeten Indikatoren sind entweder Prozessdaten der Erhebungsinstitute (betrifft Schulform und den sonderpädagogischen Förderbedarf) oder wurden aus den SchülerInnenfragebögen gezogen.

4.2 Indikatoren

Abhängige Variable. Als abhängige Variable wurde die Lebenszufriedenheit der SchülerInnen eingesetzt. Die SchülerInnen wurden gefragt „Wie zufrieden bist du gegenwärtig, alles in allem, mit deinem Leben?“ Die Antwortmöglichkeiten wurden auf der elfstufigen Cantril-Leiter erfasst (0=„ganz und gar unzufrieden“ bis 10=„ganz und gar zufrieden“) und ging als metrische Variable in die Analysen ein ($M=7,5$; $SD=2,2$).

Unabhängige Variablen. Um die Beschulungsart der SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu ermitteln, wurde die besuchte Schulform („Hauptschule“ (Referenzkategorie), „Realschule“, „Förderschule“, „Gesamtschule“ und „Gymnasium“) in den Analysen berücksichtigt und die SchülerInnen mit Förderbedarf der Kategorie „Förderschule“ zugeordnet, wenn sie separat in Förderschulen beschult wurden oder in der Kategorie „SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen“ gruppiert, wenn sie eine integrative Regelschule besuchen. SchülerInnen ohne Förderbedarf wurden in der Kategorie „Regelschule“ erfasst. In den multivariaten Regressionsmodellen diente die „Förderschule“ als Referenzkategorie. Dadurch ist es möglich die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf detailliert im Zusammenspiel mit der Beschulungsart zu betrachten.

Kontrollvariablen. Als Kontrollvariablen werden der soziodemografische Hintergrund (Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund) und das kulturelle Kapital in der Familie herangezogen. Das Alter wurde in Jahren erfasst (11-16 Jahre, $M=12,5$; $SD=0,6$). Heranwachsende mit Migrationshintergrund sind jene, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder mindestens ein Elternteil haben, welches im Ausland geboren wurde, abgeleitet von Angaben der Heranwachsenden selbst (Schenk/Ellert/Neuhauser 2007). Das kulturelle Kapital der SchülerInnen wurde über die Anzahl der Bücher im Haushalt (Kocaj u.a. 2015) über eine sechsstufige Skala erfasst (1=„0 bis 10“ bis 6=„mehr als 500 Bücher“, $M=2,7$; $SD=0,8$).

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt $N=7.280$ SchülerInnen in 711 Klassen in 329 Schulen und ist in Tabelle 1 beschrieben. Da in der dritten Welle der Startkohorte drei identische Indikatoren für Regelschulen und Förderschulen erhoben wurden, ist nur mittels der Daten dieser Welle ein Vergleich möglich. Von den 541 SchülerInnen mit Förderbedarf werden 126 in integrativen Regelschulen unterrichtet. Der Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf beträgt 7,4%, was in etwa dem Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf in Deutschland entspricht (KMK 2016). NEPS erhebt lediglich Förderschulen mit dem Förderbedarf „Lernen“ (Aßmann u.a. 2011).

Tabelle 1: Stichprobenverteilung NEPS (SK3, Welle 3, 2012, N=7.280 SchülerInnen), fehlende Werte (Angaben in N und %)

	Häufigkeiten	
	N	%
Geschlecht		
Männlich	3.774	51,8
Weiblich	3.503	48,1
Fehlend	3	<0,1
Migrationshintergrund		
Ja	1173	16,1
Nein	5.242	67,5
Fehlend	865	11,9
Schulform		
Gymnasium	3.053	41,9
Gesamtschule	741	10,2
Realschule	1.823	25,0
Hauptschule	540	7,4
Förderschule	407	5,6
Fehlend	716	9,8
Sonderpädagogischer Förderbedarf		
Ja	541	7,4
Nein	5.853	80,4
Fehlend	886	12,2
Lebenszufriedenheit		
Hoch	5.627	77,3
Niedrig	1.427	19,6
Fehlend	226	3,1

Nach Ausschluss aller Fälle mit fehlenden Werten in den untersuchten Variablen würden für Analysen vollständiger Fälle jedoch nur noch n=5.388 SchülerInnen (n=375 mit Förderbedarf, davon n=91 in Regelschulen) in 649 Klassen in 310 Schulen verbleiben. Die Fälle mit fehlenden Werten sind zudem ungleich über zentrale Merkmale verteilt. Von den SchülerInnen mit Förderbedarf wiesen 32,3% fehlende Werte auf, von jenen ohne Förderbedarf nur 17,4%. Zudem wiesen von den SchülerInnen an Förderschulen 30,2% fehlende Werte auf, von jenen an Regelschulen nur 20,2%. Das Auftreten fehlender Werte wird entsprechend als nicht rein zufällig („Missing Completely at Random“, *Graham* 2009) erachtet.

4.4 Statistische Analyse

Für die statistische Analyse werden n=5.388 vollständige Fälle herangezogen. Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen den Schulsettings von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf wurde anhand hierarchisch-linearer Regressionsmodelle berechnet (*Leeuw/Meijer* 2010). Neben der Individualebene werden dabei auch die Klassen- sowie die Schulebene in Random Intercept-Modellen berücksichtigt (ebd.). Modell 1 (M1) bezieht lediglich die Lebenszufriedenheit in die Analyse ein, um eine Varianzzerlegung in der Lebenszufriedenheit zwischen Schulklassen und Schulen darzustellen. Modell 2 (M2) analysiert – im Sinne der zentralen Fragestellung – die Beschulungsart von SchülerInnen mit Förderbedarf unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt, da diese Merkmale hoch mit der Lebenszufriedenheit der

SchülerInnen korrelieren (Bilz u.a. 2016). Die Indikatoren für Lebenszufriedenheit, Anzahl der Bücher in der Familie sowie für das Alter wurden für die Analysen standardisiert (z-Transformation). Entsprechend werden β -Koeffizienten berichtet, womit sich die Regressionsparameter der unabhängigen Variablen und deren Erklärungsbeitrag miteinander vergleichen lassen.

Multiple Imputationen wurden für die multivariaten Analysen eingesetzt, um möglichen systematischen Verzerrungen einer Analyse vollständiger Fälle zu begegnen (Rubin 1987, Graham 2009). Das Imputationsmodell enthielt alle in den hierarchischen Modellen berücksichtigten Variablen. Für kategoriale Variablen kamen multinominal logistische Imputationsmethoden zum Einsatz, für dichotome, ordinale und kontinuierliche wurde „predictive mean matching“ (PMM) verwendet und Klassen sowie Schulen wurden als Prädiktoren auf höherer Ebene definiert (van Buuren 2012). Die Lebenszufriedenheit wurde ebenfalls nur als Prädiktor im Modell aufgenommen. Es wurden 50 Datensätze imputiert (Graham u.a. 2007). Die statistische Analyse erfolgte mit der freien Software R in der Version 3.3.1 (R Core Team 2017) und die multiplen Imputationen mit dem Paket „mice“ (van Buuren/Groothuis-Oudshoorn 2011). Die Mehrebenenmodelle wurden mit dem Paket „lme4“ (Bates u.a. 2015) für die imputierten Datensätze separat berechnet und deren Ergebnisse mit „mice“ und selbstgeschriebenen Funktionen kombiniert.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der hierarchisch-linearen Regressionsmodelle für die Lebenszufriedenheit sind Tabelle 2 zu entnehmen. Das leere Modell (M1) beinhaltet lediglich die Lebenszufriedenheit ohne Prädiktoren, um die Varianzanteile in der Lebenszufriedenheit auf der Schüler-, Klassen- und Schulebene darzustellen. Es zeigt sich, dass die Lebenszufriedenheit am deutlichsten aufgrund von individuellen Unterschieden zwischen SchülerInnen (auf der Individualebene) variiert ($ICC_{\text{SchülerInnen}}=96,0\%$). Die Variation in der Lebenszufriedenheit von Kindern, die unterschiedliche Klassen besuchen, ist dagegen geringer. Lediglich 3,7% der Variation in der Lebenszufriedenheit kann durch Merkmale auf Klassenebene und nur 0,04% auf der Schulebene erklärt werden. In Modell 2 (M2) wird zudem die Beschulungsart von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen oder separaten Förderschulen unter Kontrolle des Alters, Geschlechts, Migrationshintergrundes und der Anzahl der Bücher im Haushalt berücksichtigt. Während das Alter ($\beta=-0,02$; $p=n.s.$) nicht signifikant mit der Lebenszufriedenheit assoziiert ist, geben Mädchen eine signifikant niedrigere Lebenszufriedenheit ($\beta=-0,14$; $p<0,001$) als Jungen an und SchülerInnen mit Migrationshintergrund berichten eine etwas höhere Lebenszufriedenheit ($\beta=0,06$; $p<0,05$) als jene ohne Migrationshintergrund. Heranwachsende aus Haushalten mit einer überdurchschnittlichen Bücheranzahl ($\beta=0,07$; $p<0,001$) berichten eine höhere Lebenszufriedenheit. SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen ($\beta=-0,30$; $p<0,01$) sowie RegelschülerInnen ($\beta=-0,19$; $p<0,001$) weisen eine signifikant niedrigere Lebenszufriedenheit im Vergleich zu SchülerInnen in einer Förderschule auf. Durch die Vergleichbarkeit der standardisierten Koeffizienten ist erkennbar, dass die Beschulungsart von den beobachteten Determinanten der Lebenszufriedenheit am schwersten wiegt. Ein Vergleich der Devianzkriterien zwischen M1 und M2 verdeutlicht, dass Modell 2 zwar einen besseren Modellfit aufweist, dieser jedoch sehr gering ausfällt. Der

insgesamt geringe Modellfit weist darauf hin, dass ein Großteil der Varianz in der Lebenszufriedenheit nicht durch die beobachteten Variablen erklärt wird und stattdessen auf unbeobachtete Variablen sowie den Messfehler zurückzuführen ist.

Tabelle 2: Hierarchisch-lineare Regressionsanalyse für die Lebenszufriedenheit^z
(n=5.388)

	Modell 1 β (SE)	Modell 2 β (SE)
Beschulungsart (Ref.: FörderschülerInnen)		
SchülerInnen mit Förderbedarf in RS		-0,30 (0,11)**
RegelschülerInnen		-0,19 (0,06)***
Kontrollvariablen		
Alter ^z		-0,02 (0,01)
Weibliches Geschlecht (Ref.: männlich)		-0,14 (0,02)***
Migrationshintergrund (Ref.: kein)		0,06 (0,03)*
Anzahl der Bücher in der Familie ^z		0,07 (0,01)***
Konstante	-0,002 (0,014)	0,24 (0,06)***
Devianzkriterium (df)	20.621,27 (df = 4)	20.577,54 (df = 10)
Residualvarianz	0,960	0,954
Varianz Klassenebene	0,036	0,034
Varianz Schulebene	0,004	0,001
N Schüler	6.513	6.513
N Klassen	664	664
N Schulen	310	310
ICC (Klassen)	0,037 = 3,7%	0,037 = 3,7%
ICC (Schulen)	0,004 = 0,4%	0,001 = 0,1%

Anmerkungen. M1: Leeres Modell; M2: Modell mit Beschulungsart unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Anzahl der Bücher in der Familie; Ref.=Referenzkategorie; RS=Regelschule (Gymnasium, Real-, Haupt- und Gesamtschulen); z: Variablen wurden z-standardisiert; df=degrees of freedom (Freiheitsgrade); -2LL: -2*Log-Likelihood; ICC: Intraclass Correlation Coefficient (Intraklassenkorrelationskoeffizient; * p < 0,050, ** p < 0,010, *** p < 0,001.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag berichtet erstmalig Ergebnisse des NEPS für die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Förderschulen im Vergleich zu Regelschulen. Explizit ging dieser Beitrag der Frage nach, welche Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Förderschulen im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen bestehen. Bei der Differenzierung von SchülerInnen mit Förderbedarf nach der Beschulungsart zeigte sich, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in Förderschulen durchschnittlich eine etwas höhere Lebenszufriedenheit berichten als SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen (bestätigt Hypothese 1). Bislang liegen allerdings keine Studien für SchülerInnen mit Förderbedarf vor, die Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen den Beschulungsarten untersucht haben. Daher können die vorliegenden Ergebnisse (unter Berücksichtigung der geringen Fallzahlen der SchülerInnen mit Förderbedarf an Regelschulen in der Stichprobe) lediglich im Abgleich mit anderen Indikatoren des Wohlbefindens, wie die Schulzufriedenheit, diskutiert werden. Während Schwab u.a. (2015) keinen signifikanten Unterschied zwischen der Beschulungsart beispielsweise für das schulische Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Deutschland feststellen konnte,

zeigen internationale Studien eine höhere Schulzufriedenheit für SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen (*McCoy/Banks* 2012; *Ruijs/Peetsma* 2009). *Tent* u.a. (1991) wiesen dagegen in ihrer Langzeituntersuchung für das Selbstwertgefühl und die Fähigkeitseinschätzung von SchülerInnen in Förderschulen eine sogenannte „Schonraumwirkung“ für SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Schulsettings zu. Andere Studien zeigen jedoch, dass der „Schonraum Förderschule“ auf lange Sicht allerdings zur „Schonraumfalle“ (*Schumann* 2007) werden kann, da auch FörderschülerInnen Bloßstellung, Kontaktabbruch durch FreundInnen und Stigmatisierung erfahren würden (*Hofmann-Lun* 2011; *Schumann* 2007).

In Einklang mit Hypothese 2 könnte die geringere Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen – im Sinne bisheriger Studien – aufgrund (dauerhafter) Vergleiche mit MitschülerInnen ohne Förderbedarf zustande kommen. *Venetz* u.a. (2010) wiesen beispielsweise darauf hin, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen größere Herausforderungen und Beanspruchungen erleben, da sie in einem integrativen Schulsetting den Schulalltag zwar gemeinsam mit SchülerInnen ohne Förderbedarf verbringen, allerdings im permanenten (leistungsbezogenen) Vergleich mit der Referenzgruppe stehen. Dies könnte in einer geringeren Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulklassen zum Ausdruck kommen. Auf diesen Zusammenhang weisen bereits frühere Arbeiten bzgl. eines geringeren Fähigkeitsselbstkonzepts von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Schulsettings hin (*Bakker/Bosnian* 2003; *Ruijs/Peetsma* 2009). Ebenso ist denkbar, dass eine mögliche Zurückweisung durch MitschülerInnen ohne Förderbedarf in Integrationsklassen zu sozialen Problemen bei SchülerInnen mit Förderbedarf führt (*Vaughn/Elbaum/Schumm* 1996), was sich ebenfalls in einer geringeren Lebenszufriedenheit widerspiegeln könnte.

Entgegen unserer Hypothese 3 zeigte sich für RegelschülerInnen eine geringere Lebenszufriedenheit im Vergleich zu FörderschülerInnen. Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass diese zwar – gemäß der Leistungs- und Selektionsfunktion der Schule – an Konkurrenzsituationen und Leistungsdruck gewöhnt sind, dies allerdings negativ mit der Lebenszufriedenheit korrespondiert. Studien konnten hier zeigen, dass Heranwachsende – insbesondere an Gymnasien – häufiger Belastungen durch die Schule angeben (*Rathmann* u.a. 2016) und dass eine höhere schulische Belastung mit einer niedrigeren Lebenszufriedenheit assoziiert war (*Ravens-Sieberer/Kokonyei/Thomas* 2004). Umgekehrt wäre auch denkbar, dass FörderschülerInnen im Vergleich zu RegelschülerInnen die niedrigste Lebenszufriedenheit aufweisen könnten, da Studien in diesem Zusammenhang immer wieder belegen, dass es sich bei der Förderschule (insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Lernen) um die statusniedrigste aller Schulformen handelt, die bereits seit langer Zeit als „Schule der Armen und Sozialhilfeempfänger“ charakterisiert und betitelt wird (*Wocken* 2007, S. 48; *Euen* u.a. 2015). In diesem sog. „Bildungskeller“ konzentrieren sich – gemäß der differenziellen Lern- und Erfahrungswelten im stratifizierten Schulsystem (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006) – die Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. aus Armutshaushalten, häufig einhergehend mit Migrationshintergrund, ungünstigeren Hintergrundmerkmalen und Bildungsvoraussetzungen der Heranwachsenden (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006; *Wocken* 2007). Studien zufolge korrespondieren diese Merkmale sozialer Benachteiligung wiederum stark mit einem schlechten Wohlbefinden oder einer häufigeren psychosomatischen Beschwerdelast (*Heilmann* u.a. 2017; *Rathmann* u.a. 2016; *Rathmann* u.a. 2018).

7 Stärken und Schwächen

Eine der Stärken dieser Studie sind die repräsentativen Daten für Deutschland. Auch wenn es sich bei NEPS um eine im Längsschnitt angelegte Studie handelt, wurde für die Ausrichtung dieses Beitrages ein Querschnittsdesign verwendet, um erstmalig Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf in Förderschulen und integrativen Regelschulen darzustellen. Aufgrund dessen sind keine Rückschlüsse auf Kausalität möglich. Die stratifizierte Clusterstichprobe des NEPS ist darauf ausgelegt, die deutsche Schullandschaft unter Berücksichtigung der Verteilung der Schultypen über Länder und Regionen bestmöglich und unverzerrt abzubilden (*Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011*). Anders als in anderen großen Studien werden nicht nur SchülerInnen in Regelschulen, sondern auch SchülerInnen in Förderschulen für den sonderpädagogischen Förderbereich „Lernen“ mit den gleichen Instrumenten befragt. Dies ist zum einen repräsentativ, da dies die größte Gruppe der unterschiedlichen Förderbedarfe darstellt. Auf der anderen Seite wird so nur eine Gruppe der SchülerInnen mit Förderbedarf betrachtet. Hinsichtlich der Instrumente, die für SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf verwendet wurden, ist weiterhin anzumerken, dass die TestleiterInnen bei der Erhebung in Förderschulen, abweichend zu Erhebungen in der gleichen Altersstufe bei SchülerInnen ohne Förderbedarf, Poster zur Visualisierung als Erklärung der Ausfüllhinweise heranziehen konnten. Zudem fand in der einen Hälfte der Testgruppe eine Moderation der Bearbeitung des Fragebogens durch den/die TestleiterIn statt und in der anderen Hälfte der Testgruppe wurde der Fragebogen vorgelesen (*IEA DPC 2012*). Für die vorliegende Analyse wurden jedoch nur Items genutzt, die nicht auf Kompetenzen der SchülerInnen abzielten, sondern in einem separaten Fragebogen erfasst wurden. Bei der Bearbeitung des Fragebogens war es den TestleiterInnen gestattet, Verständnisfragen individuell zu beantworten und bei der Beantwortung der Fragen zu unterstützen (ebd.). Kritisch ist zudem anzumerken, dass weitere Merkmale, wie beispielsweise die schulische Belastung, Leistungsängstlichkeit oder das Klassenklima, in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnten, da sie entweder nicht in NEPS enthalten waren oder aber nicht für alle Schülergruppen (d.h. mit und ohne Förderbedarf) gleichermaßen erhoben wurden. Künftige Studien sind daher dazu aufgefordert, diese für die Lebenszufriedenheit wichtigen Wirkungsmechanismen zu untersuchen.

Des Weiteren ist die Fallzahl der FörderschülerInnen und SchülerInnen mit Förderbedarf an integrativen Regelschulen im Gegensatz zu MitschülerInnen ohne Förderbedarf gering, was die Repräsentativität der Befunde für SchülerInnen mit Förderbedarf einschränken könnte. Künftige Studien sind daher dazu aufgefordert, unsere Zusammenhänge mit einer größeren Stichprobe der SchülerInnen mit Förderbedarf zu überprüfen. Darüber hinaus besteht in künftigen Forschungsarbeiten weiterhin der Bedarf, das soziale und emotionale Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu beobachten und zu untersuchen, um weitere nicht nur leistungsbezogene Unterschiede zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf im Vergleich zu SchülerInnen ohne Förderbedarf aufzeigen zu können.

8 Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen einer integrativen Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf rückt neben der schulischen Leistungsentwicklung auch das allgemeine Wohlbefinden von SchülerInnen mit Förderbedarf, insbesondere in integrativen Schulsettings, in den Vordergrund des Forschungsinteresses. Für die Lebenszufriedenheit der SchülerInnen mit Förderbedarf ist daher nicht unerheblich, in welchem Schulsetting sie zur Schule gehen, da sich die unterschiedlichen Schulformen in Deutschland deutlich durch ihre je spezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus auszeichnen (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006). Gerade wenn es um die Frage geht, ob Integration gelingt oder misslingt, wird vielfach das subjektive Wohlbefinden der SchülerInnen herangezogen und als ein Indikator für eine gelungene Integration betrachtet (*Haeberlin* u.a. 1989). Zudem wird das allgemeine Wohlbefinden als eine wesentliche pädagogische Zielvorstellung betrachtet, welche in den Leitgedanken von Schulen einen zentralen Stellenwert einnimmt (*Venet* 2015) bzw. einnehmen sollte. Umso erstaunlicher ist es, dass bis dato kaum Studien in der pädagogischen Psychologie oder der empirischen Sonderpädagogik vorliegen, die sich mit dem allgemeinen Wohlbefinden von SchülerInnen mit Förderbedarf, insbesondere in integrativen Regelschulen, beschäftigen. Die Ergebnisse dieser Studie heben für FörderschülerInnen hervor, dass diese in Förderschulen eine etwas höhere Lebenszufriedenheit berichteten als SchülerInnen mit Förderbedarf, die eine integrative Regelschule besuchen. Daher könnten die Ergebnisse dazu dienen, zielgruppenspezifische Implikationen für SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen sowie Förderschulen abzuleiten. Schulen und LehrerInnen sind zudem aufgefordert, das Schul- und Unterrichtsgeschehen nicht nur mit Bezug auf die Leistungsentwicklung der SchülerInnen förderlich zu gestalten, sondern auch das schulische und emotionale Wohlbefinden aller SchülerInnen künftig in den Fokus zu rücken.

Anmerkung

- 1 Bezüglich der Definitionen von Integration und Inklusion kann nach *Wocken* (2009) der aktuelle Prozess der zunehmenden gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf als integrativ verstanden werden. Dies ist damit zu begründen, dass in einem inklusiven Schulsystem leistungsorientierte Differenzierungen und Kategorisierungen, wie bspw. ein Förderbedarf, nicht mehr relevant und daher überflüssig wären. In einer inklusiven Schule würden alle SchülerInnen in ihrer Heterogenität wertgeschätzt – die Schule würde sich den heterogenen Bedürfnissen der SchülerInnen anpassen – nicht die SchülerInnen werden differenziert und für eine Schulform passend gemacht. Aus diesem Grund ist eine Verwendung des Begriffs „inklusive“ irreführend, um den aktuellen Status quo zu beschreiben. Zur vertiefenden Diskussion der Begriffsdefinitionen und der Verwendung von integrativ bzw. inklusiv siehe u.a. *Blanck* (2014), *Grosche* (2015), *Wocken* (2009). Daher verwendet der Beitrag den Begriff der „integrativen“ Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf.

Interessenkonflikt

Die Autoren geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Danksagung

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte 3, Klasse 7 doi:10.5157/NEPS:SC3:3.1.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Förderung

Diese Arbeit wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen des DFG Priority Programme 1646 („Education as a Lifelong Process. Analyzing the Data of the National Educational Panel Study (NEPS)“) im Teilprojekt „Die Bedeutung kompositioneller, kontextueller und institutioneller Merkmale der Schulumwelt für die Gesundheit und das Wohlbefinden entlang der Schullaufbahn“ gefördert.

Literatur

- Aßmann, C./Blossfeld H. P./Kiesl, H./Steinhauser, H. W. (2011): Sampling designs of the National Educational Panel Study: challenges and solutions. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 2, S. 51-65. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0181-8>
- Bakker, J. T. A./Bosnian, A. M. T. (2003): Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 1, S. 5-14. <https://doi.org/10.2307/1593680>
- Banks, J./McCoy, S. (2013): Educational engagement among children with special needs in mainstream schools. Online verfügbar unter: <https://www.esri.ie/publications/educational-engagement-among-children-with-special-needs-in-mainstream-schools/>, Stand: 09.05.2016.
- Bates, D./Mächler, M./Bolker, B./Walker, S. (2015): Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1, S. 48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Baumert, J./Roeder, P. M./Sang, F./Schmitz, B. (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, S. 639-660.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* – Wiesbaden.
- Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M. (2016): Der vierte deutsche Jugendgesundheitsurvey „Health Behaviour in School-aged Children“. In: Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M. (Hrsg.): *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurveys „Health Behaviour in School-aged Children“.* – Weinheim, S. 7-15.
- Bilz, L./Melzer, W. (2008): Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In: Richter, M./Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO.* – Weinheim, München, S. 160-189.
- Blanck, J. M. (2014): *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion: Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer.* WZB Discussion Paper SP I 2014-501. – Berlin.
- Blossfeld H./Roßbach, H./Maurice J. (Hrsg.) (2011): *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS).* – Wiesbaden.

- Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In: *Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.* – Wiesbaden, S. 375-397.
- Bossaert, G./Colpin, H./Sip, J. P./Petry, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 2, S. 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, BRK). – New York.
- Bullinger, M. (2009): Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17, 2, S. 50-55. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.17.2.50>
- Danielsen, A. G./Samdal, O./Hetland, J./Wold, B. (2009): School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102, 4, S. 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Diener, Ed (2012): New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67, S. 590-597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Eder, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. *Befragung 2005.* – Innsbruck.
- Euen, B./Vaskova, A./Walzebug, A./Bos, W. (2015): Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In: *Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M.* (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* – Wiesbaden, S. 101-128. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_4
- Frostad, P./Mjaavatn, P. E./Pijl, S. J. (2011): The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9, 1, S. 83-94. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438>
- Graham, J. W. (2009): Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, S. 549-576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Graham, J. W./Olchowski, A. E./Gilreath, T. D. (2007): How Many Imputations are Really Needed? Some Practical Clarifications of Multiple Imputation Theory. *Prevention Science*, 8, 3, S. 206-213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: *Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M.* (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* – Wiesbaden, S. 17-39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Haeblerlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern; FDI 4-6. – Bern.
- Hänsel, D. (2016): Glaubenssätze der Sonderpädagogik in historischer Perspektive. *Behindertenpädagogik*, 1, S. 9-27.
- Hascher, T./Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule. Ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 2, S. 105.
- Heilmann, K./Bräsen, J./Herke, M./Richter, M./Rathmann, K. (2017): Soziale Determinanten der subjektiven Gesundheit, Lebenszufriedenheit und krankheitsbedingten Schulfehltage von Heranwachsenden in Deutschland: Erste Ergebnisse des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Das Gesundheitswesen*. <https://doi.org/10.1055/s-0042-123849>
- Hofmann-Lun, I. (2011): Förderschüler/innen im Übergang von Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? – München.
- Hornstra, L./Denessen, E./van den Bergh, J. B. L./Voetern, M. (2010): Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement to students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, S. 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Huber, C./Wilbert, J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 2, S. 147-165.
- IEA DPC (2012): Methodenbericht NEPS Startkohorte 3 Förderschulen. Haupterhebung - Herbst/Winter 2012. – Bamberg.

- KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2005 bis 2014. Dokumentation Nr. 210. – Bonn.
- Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A. J./Pant, H. A./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, S. 165-191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kocaj, A./Kuhl, P./Rjosk, C./Jansen, M./Pant, H. A./Stanat, P. (2015): Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. – Wiesbaden, S. 335-370. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_12
- Koster, M./Pijl, S. J./Nakken, H./Houten, E. V. (2010): Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 1, S. 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M. (Hrsg.) (2015): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8>
- Leeuw, J. de/Meijer, E. (2010): *Handbook of Multilevel Analysis*. – New York.
- Long, Rachel F./Huebner, E. Scott (2014): Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*, 7, 3, S. 671-694. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9231-5>
- McCoy, S./Banks, J. (2012): Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 1, S. 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Moor, I./Richter, M. (2012): Geschlecht und gesundheitliche Ungleichheiten im Jugendalter: Welche Rolle spielt das Gesundheitsverhalten? In: Kolip, P./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des Jugend-surveys "Health Behaviour in School-aged Children"*. – Weinheim, S. 209-228.
- Pijl, S. J./Koster, M./Hannink, A./Stratingh, A. (2011): Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education*, 14, 4, S. 475-488. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9162-2>
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. – Wiesbaden.
- R Core Team (2017): *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rathmann, K./Herke, M./Moor, I./Richter, M. (2016): Bildungsungleichheit, Schulumwelt und Gesundheit: Gibt es eine doppelte Benachteiligung? In: Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M. (Hrsg.): *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys „Health Behaviour in School-aged Children“*. – Weinheim, S. 156-180.
- Rathmann, K./Herke, M./Kuntz, B./Lampert, T./Loter, K./Moor, I./Hurrelmann, K./Richter, M. (2018): Die Bedeutung intergenerationaler Bildungsmobilität für die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38, 1, S. 80-99.
- Ravens-Sieberer, U./Kokonyei, G./Thomas, C. (2004): School and health. In: Currie, C./Roberts, C./Morgan, A./Smith, R./Settertobulte, W./Samdal, O. (Hrsg.): *Young people's health in context: international report from the HBSC 2001/2002 survey*. – Copenhagen, S. 184-195.
- Rubin, D. B. (1987): *Multiple Imputation for Survey Nonresponse*. – New York. <https://doi.org/10.1002/9780470316696>
- Ruijs, N. M./Peetsma, T. T. (2009): Effects of inclusion in students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, S. 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Schenk, L./Ellert, U./Neuhauser, H. (2007): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Methodische Aspekte im Kinder- und Jugendgesundheits survey (KiGGS)*. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50, S. 590-599. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0220-z>

- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraum-falle“. – Bad Heilbrunn.
- Schwab, S. (2014): Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Integrations- und Heilpädagogik, Band 4. – Wien.
- Schwab, S./Rossmann, P./Tanzer, N./Hagn, J./Oitzinger, S./Thurner, V./Wimberger, T. (2015): Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Integrations- und Regelklassen im Vergleich. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie, 43, 4, S. 265-274. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>
- Steinmayr, R./Crede, J./McElvany, N./Wirthwein, L. (2016): Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. Frontiers in Psychology, 6, S. 1-13.
- Tent, L./Witt, M./Zschoche-Lieberun, C./Bürger, W. (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt. In: Heilpädagogische Forschung 17, 1, S. 3-13.
- van Buuren, S. (2012): Flexible Imputation of Missing Data. – New York.
<https://doi.org/10.1201/b11826>
- van Buuren, S./Groothuis-Oudshoorn, K. (2011): mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. Journal of Statistical Software, 45, 3, S. 1-67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Vaughn, S./Elbaum, B. E./Schumm, J. S. (1996): The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29, 6, S. 599-608.
<https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Venet, M./Tarnutzer, R./Zurbruggen, C./Sempert, W. (2010): Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM). Abschlussbericht. – Zürich.
- Venet, M. (2015): Schulische Integration und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84, 1, S. 57-59.
- Wiener, J./Tardif, C. Y. (2004): Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? Learning disabilities research & practice, 19, 1, S. 20-32.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, Stand: 22.06.2016.
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. – Bad Heilbrunn, S. 35-59.
- Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumerei zu bewahren. Online verfügbar unter: http://www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf, Stand: 11.07.2017.
- Wocken, H./Gröhlich, C. (2009): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In: Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C. (Hrsg.): KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. – Münster, S. 133-142.